

ARTIGO

Reprovação escolar no Ensino Fundamental: análise da diferença dos índices nos anos iniciais e finais***School failure in the elementary school: analysis of the index difference in the initial and final years*****Natália Gil^a**

natalia.gil@ufrgs.br

Delci Heinle Klein^b

delciheinleklein@gmail.com

Regina Scherer^c

reginascherer@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta a análise das taxas de reprovação escolar, com especial atenção à caracterização das diferenças entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Focou-se no exame de estatísticas educacionais, entre 2009 e 2018, do município de Ivoti, situado no estado do Rio Grande do Sul. Desse modo, foi possível observar que a reprovação nos anos finais é sempre maior que nos anos iniciais, sendo o 6º ano aquele que concentra os maiores índices. Além disso, pode-se perceber que, após a instituição do ciclo de alfabetização, a reprovação no 3º ano não se tornou expressivamente maior do que a observada até então, no 2º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chaves: Estatística Educacional. Ensino Fundamental. Reprovação Escolar.

ABSTRACT

This article presents the analysis of school failure rates, with special attention to the characterization of differences between the initial and final years of elementary school. The focus was on the examination of educational statistics, between 2009 and 2018, of the municipality of Ivoti, located in the state of Rio Grande do Sul. Thus, it was possible to observe that the disapproval in the final years is always higher than in the initial years, with the sixth year being the one with the highest indices. In addition, it was possible to notice that, after the institution of the literacy cycle, the disapproval in the 3rd year did not become expressively higher than that was observed until then in the 2nd year of elementary school.

Keywords: Educational Statistics. Elementary School. School Failure.

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), Ivoti, Rio Grande do Sul, Brasil.

^c Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Introdução

No presente artigo, analisamos as estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscando caracterizar os aspectos de destaque e compreender a acentuada diferença entre as taxas de reprovação dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, assumindo como caso empírico a análise de estatísticas da rede municipal de Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS). Partimos do entendimento de que o direito à educação impõe, aos sujeitos implicados no processo escolar e à sociedade brasileira, ampla dedicação no sentido da garantia de acesso, permanência e conclusão de curso, com aprendizagem, no Ensino Fundamental, para toda a criança e todo o adolescente residente no país. Assim, é necessário avançar na compreensão acerca das razões que decorrem em entraves na trajetória escolar de uma parcela dos alunos como as taxas de reprovação e evasão permitem notar. A opção, nesse sentido, foi por uma investigação que assume a rede municipal de ensino de Ivoti como lócus privilegiado para a composição de séries históricas (entre 2009 e 2018) e confrontos sincrônicos, visando observar regularidades e diferenças. A escolha de Ivoti como localidade pesquisada decorre do fato de ser uma região com alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), onde há poucos problemas sociais, cujos índices educacionais são relativamente bons, mas a diferença entre as taxas de reprovação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é expressiva. A análise permitiu observar que a reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental é sempre maior que a dos anos iniciais. Observou-se que o 6º ano é o que concentra maiores taxas de reprovação, seguido de perto pelo 7º e 8º anos. O 9º ano tem as mais baixas taxas de reprovação dos anos finais, mas, ainda assim, mais altas que as dos anos iniciais. Devido à instituição do ciclo de alfabetização, não há reprovação alguma no 1º ano e, a partir de 2011, também não há no 2º ano. A impossibilidade de reprovar os alunos no 1º e 2º ano causou um aumento de reprovação no 3º ano, que, no entanto, não chega a suplantar as ocorrências de reprovação no 2º ano, em 2009 e 2010.

Reprovação escolar: a história de um problema

A reprovação escolar é um problema histórico da escola brasileira. Desde os anos 1930, quando o país passou a contar com estatísticas de educação periódicas e mais detalhadas, alguns educadores e gestores têm acompanhado os índices e alertado acerca da gravidade da situação (Gil, 2018). Em 1936, por exemplo, o estado de São Paulo publicou um boletim intitulado *As reprovações na escola primária*, concentrando a análise em dados de municípios da região da capital do estado. Constavam no estudo informações referentes ao ano de 1935, indicando que das 116.060 crianças que realizaram os exames finais naquele ano, 48.824 tinham sido reprovadas (42% de reprovação). Nos boletins publicados pelo INEP, entre 1939 e 1944, a questão do fluxo dos alunos pelas séries da escola primária também é apresentada como problema a exigir a atenção da sociedade brasileira. Argumentava-se que, para que fosse possível calcular o “trabalho real” da escola e a “eficiência do ensino”, era fundamental examinar o movimento das matrículas, mas também as promoções e conclusões de curso. Isso decorria do fato de que já se tinha observado que as altas taxas de reprovação levavam os alunos a abandonarem a escola precocemente, resultando em um baixo

índice de conclusão de curso, se comparado com as matrículas iniciais no 1º ano primário (Gil, 2018).

A discussão quanto a essas questões ganhou projeção, à medida em que o avanço da universalização foi acompanhado do aumento das taxas de evasão e repetência, evidenciando a incapacidade do Estado brasileiro em garantir a todos o direito à educação. Ou seja, foi quando efetivamente se ampliou a matrícula que os dados de reprovação e evasão escolar passaram a ganhar trágicos contornos e mobilizaram mais intensamente a sociedade no debate (Tabela 1). Especialmente notável era a reprovação na 1ª série primária, que até os anos 1980, sempre apresentou as mais altas taxas.

Tabela 1: Número de alunos matriculados no início do ano por série a cada ano para dada geração escolar (Brasil)*

Período	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1942/45	1.681.699	680.181	461.625	260.811
1945/48	1.758.465	725.056	513.847	297.910
1950/53	2.458.702	946.220	655.697	353.853
1955/58	3.157.680	1.257.915	909.824	589.925
1960/63	3.950.504	1.692.440	1.285.889	916.088

Fonte: Estatística da Educação Nacional, 1960/71 (MEC).

* Adaptado de Romanelli (1978, p.89).

Neste sentido, Sérgio Costa Ribeiro (1991), no estudo estatístico realizado a partir de dados dos anos 1980, observava, na 1ª série do 1º Grau, 52,5% de reprovação, 34,2% na 2ª série, 26,5% na 3ª série e 21,5% na 4ª série. O exame desses números permitiu ao autor argumentar que existia no país uma “pedagogia da repetência”:

Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional. A 1ª série é feita em pelo menos dois anos, com uma crueldade no meio: uma avaliação (real ou simbólica) é realizada após o primeiro ano, onde é imputado ao aluno um fracasso que já tinha sido definido *a priori* pela cultura do sistema educacional (Ribeiro, 1991, p. 15).

A redução da taxa, a cada ano escolar, se explicava pela evasão de alunos, ou seja, a escola funcionava como um funil, excluindo progressivamente aqueles cujos desempenhos escolares eram sistematicamente considerados insuficientes, por critérios estabelecidos na *cultura escolar* (Julia, 2001). A magnitude do problema mobilizou educadores e gestores e nas décadas seguintes várias políticas buscaram enfrentar o fenômeno da repetência escolar. Assim, por exemplo, algumas redes estaduais e municipais instituíram ciclos, em lugar da progressão anual, pelas séries escolares (Mainardes, 2007). Muito se avançou também no sentido do fortalecimento da formação docente, com especial atenção aos processos de alfabetização e letramento, além de políticas de progressão diferenciadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observe-se que, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, 1996 estabelece várias possibilidades de organização do ensino (séries, semestres, ciclos etc.), embora o mais comum no país seja que as redes de ensino se organizem pela progressão regular por ano/série. Em 2010, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n.º 7/2010, em seu

artigo 30, definiu que os três anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam assegurar, entre outros pontos, a continuidade da aprendizagem, considerando esse período como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção. Estabeleceu-se, assim, a importância de se garantir um “ciclo básico de alfabetização”, sem previsão de reprovação ao longo dos três primeiros anos de escolaridade. Esse conjunto de esforços normativos permitiu reduzir significativamente, nas últimas três décadas, a reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, mas não têm impedido a manutenção de taxas elevadas, embora regressivas, nos anos/séries subsequentes. Segundo o estudo da Unesco (2012), *Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*, ainda que o Brasil tenha feito progressos no sentido da diminuição dos índices de reprovação, o país estava entre aqueles que mais reprovavam no mundo. Observando os dados atentamente, o que se percebe é que a redução dos índices de reprovação foi acentuada, ao longo das últimas décadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a reprovação e a evasão seguem preocupantes, nos anos finais. De acordo com dados do INEP, referentes ao ano de 2017, a taxa de reprovação nas escolas públicas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, era de 6,1%, e a de abandono era de 0,9%; já nos anos finais, esses valores sobem para 11,3% e 3,2%, respectivamente (INEP, 2017). Assim, destaca-se a importância na realização de estudos específicos que permitam melhor compreender esse processo e as razões para as diferenças de rendimento escolar, em cada subetapa do Ensino Fundamental, bem como ações e políticas voltadas para os segmentos mais afetados pelo problema. Neste artigo, nossa intenção foi contribuir para esse propósito.

Tempos e funções da escola: historicidade e implicações educativas

Os tempos que organizam as dinâmicas escolares na atualidade têm uma história relativamente recente, mas se apresentam à nossa sensibilidade como muito antigos, e por isso, *naturais*. Estudos da História da Educação têm ressaltado a historicidade do tempo escolar (Faria Filho; Vidal, 2000). Até meados dos anos 1930, por exemplo, em vários estados brasileiros, a legislação permitia a matrícula dos alunos durante todo o ano, até o mês de outubro (Gallego, 2003; Gil; Hawat, 2015; Vallezi, 2018). Não havia, em geral, intervalo do recreio previsto nos horários, nem estava definida uma grade de distribuição das matérias pelos dias da semana. Eram mais numerosas as matrículas em escolas isoladas, nas quais, em uma única sala de aula, um mesmo professor atendia alunos de várias idades e diferentes graus de adiantamento, nos conteúdos escolares. A escola seriada, organizada pela distribuição dos alunos em diferentes salas de aula, correspondendo cada qual a uma das séries da escola primária, na qual cada professor ensina a um grupo homogêneo de alunos, foi instalada no Brasil pela primeira vez em 1893, em São Paulo, mas demorou ao menos quatro décadas para se generalizar no país, defendida pelos educadores do período como o modelo mais eficiente de escola. O modo como na história da escola brasileira foram se definindo essas questões tem forte impacto na configuração de uma cultura escolar que nos orienta na atualidade, tanto a considerar como mais adequados determinados modos de organizar o trabalho escolar, quanto a valorizar certas práticas pedagógicas como de boa qualidade (e eventualmente a repudiar outras possibilidades). Ainda que pesquisas mais recentes apontem problemas e fragilidades no modelo de escola instalado no país desde o início do período republicano (Paulilo, 2017; Freitas, 2003; entre

outros), culturalmente temos a tendência de identificar esse modelo como definição da própria escola, e igualmente, tendemos a refutar outras opções de arranjo do tempo e espaço escolar como riscos à “qualidade” da educação.

A escola instalada no país, nas primeiras décadas do século XX, respondia aos anseios liberais daqueles que estavam à frente da organização de uma nova sociedade que se pretendia então construir. Isso determinou que à escola fosse atribuída a função de preparar a população para a cidadania e para a participação em uma sociedade democrática, via alfabetização, por exemplo, e de identificar os talentos e selecionar os melhores, independentemente das origens sociais (Dubet, 2008; Valle; Silva; Daros, 2010). Assim, a escola republicana foi organizada para ser seletiva, na qual apenas alguns progredissem nos estudos, ao longo dos anos. Ocorre que, passadas várias décadas desde a instalação da escola democrática, alteraram-se as funções a ela atribuídas pela sociedade brasileira. Na constituição de 1934, a obrigatoriedade escolar, ou seja, a escola à qual todos os brasileiros tinham direito, se restringia aos quatro anos do ensino primário. O acesso ao ginásio, escola que representava a continuidade dos estudos para aqueles que tivessem concluído o primário, era previsto apenas para os alunos cujos resultados nos exames de admissão fossem excelentes, e que independentemente da condição financeira, poderiam frequentar gratuitamente as aulas em instituições públicas. Nos anos 1950 e 1960, ganharam impulso no Brasil os movimentos de mobilização das camadas médias urbanas pela ampliação do acesso ao ginásio (Nunes, 2000). Houve, no período, forte pressão social para que a escolaridade obrigatória e o direito à educação se ampliassem no país. A seguir, em 1971, uma reforma na LDB (Lei n.º 5.692, de 1971) criou o ensino de 1º Grau, aglutinando o antigo ensino primário e o curso ginásial; e ampliando para oito anos a escolaridade obrigatória brasileira¹. É notável, no entanto, que a despeito da fusão imposta pela lei, no âmbito das escolas hoje denominadas de Ensino Fundamental, ainda prevaleçam diferenças acentuadas que remontam à organização existente anteriormente. Em que medida, portanto, no âmbito da cultura escolar, alterou-se efetivamente a compreensão historicamente constituída de que o “ginásio” seria apenas para os mais talentosos? De que modo, no espaço escolar, as representações da seletividade escolar como garantia de qualidade da instituição se harmonizam hoje com as políticas de universalização e inclusão escolar propostas nas últimas décadas? É possível que parte das tensões vivenciadas no Ensino Fundamental tenham relação com aquilo que se estabeleceu como função da escola antes de 1971? Embora a pesquisa aqui apresentada pretenda responder a todas essas perguntas, consideramos que o exame detido dos números contribui para melhor identificação e compreensão de alguns dos elementos que incidem no fluxo escolar e que podem estar relacionados às diferenças observadas, no que se refere às taxas de reprovação escolar, entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental.

¹ Hoje, a obrigatoriedade escolar está definida pelas leis 11.274/2006 (Brasil, 2006), que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos, e 12.796/2013 (Brasil, 2013), que determina a obrigatoriedade de frequência a instituições de ensino regulares de toda a população entre os 4 e os 17 anos de idade.

Pesquisas sobre reprovação escolar e transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental

A literatura educacional vem se dedicando ao tema da reprovação escolar há muitas décadas. Pesquisas recentes têm acentuado aspectos variados, em abordagens quantitativas e qualitativas. Sem pretender apresentar um repertório exaustivo desses estudos, importa mencionar algumas das perspectivas de pesquisa que dialogam mais de perto com a análise apresentada neste artigo.

Alguns trabalhos têm se dedicado a compreender as crenças e concepções de professores, famílias e estudantes sobre a reprovação escolar. Nesse caso, a abordagem qualitativa mobiliza entrevistas e observação etnográfica, buscando compreender o que pensam os sujeitos da escola acerca desse tema. Fazem parte desse conjunto os estudos tais como o elaborado por Dília Glória (2003), que investigou o tema da não-retenção escolar pelo olhar de alunos e seus familiares, em uma escola municipal em Belo Horizonte. Dentre as afirmações e considerações feitas no estudo, a pesquisadora sinaliza que, na percepção das famílias e dos alunos, a não-retenção, além de contribuir para o fracasso escolar, não favoreceria a aprendizagem. Há também o trabalho de Márcia Aparecida Jacomini (2010), cuja pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais em São Paulo, pretendendo investigar as motivações para que a maioria dos pais e alunos defendessem a reprovação e como eles construíram este posicionamento. Ao analisar os posicionamentos manifestados por pais e alunos, a autora indica como sendo o principal argumento de defesa a suposição de que a reprovação garantiria aprendizagem e que funcionaria como uma nova chance para que os alunos aprendam.

A reprovação escolar também foi objeto de estudos que se dedicam a analisar as crenças de professores da educação básica sobre o tema. Destacamos aqui o estudo organizado por Vera Mendes Ribeiro *et al.* (2018), que fizeram uso de questionários aplicados a professores de todas as regiões brasileiras, participantes de uma Olimpíada de Língua Portuguesa. A análise se propõe a discutir as crenças sobre a reprovação que envolvem os princípios de justiça, observando também a apropriação que os professores fazem de estudos sobre os efeitos da reprovação. Os autores argumentam que a menor adesão à reprovação ocorre em grupos de professores com maior tempo de experiência como docentes e que não atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afirmam ainda que a formação qualificada de professores é elemento chave no debate. Nesse sentido, é interessante observar que quanto mais os professores têm conhecimento dos resultados de pesquisas sobre a reprovação escolar, menor é a crença deles em relação às vantagens dessa prática.

O tema do fracasso escolar também motivou pesquisas como a realizada por Marília Pinto de Carvalho (2004). Ao aprofundar a investigação em uma escola específica, localizada na cidade de São Paulo, através de entrevistas com alunos e professores, a pesquisadora buscou conhecer os processos pelos quais o fracasso escolar é produzido e porque atinge, em especial, meninos negros. Como interesse maior da pesquisa, a autora pretendeu, além de localizar e qualificar as diferenças relacionadas a características fenotípicas e a atribuições raciais, compreender como essas temáticas se articulam com os significados de gênero e de escola. Nos últimos anos, muitas pesquisas têm mobilizado ferramentas de análise quantitativa no estudo de questões relacionadas à reprovação escolar, em especial quanto à relação entre a reprovação e o desempenho em exames

padronizados e a desigualdade em relação a diferentes marcadores sociais. É o caso de pesquisas como a desenvolvida por Maria Isabel Ortigão e Glauco Aguiar (2013), na qual abordam a repetência escolar a partir dos resultados obtidos em matemática na Prova Brasil, com o propósito de identificar características dos alunos e de suas respectivas famílias, que pudessem ser associadas à repetência escolar. Dentre as conclusões apresentadas, os autores destacam a propensão à repetência escolar por parte dos meninos negros, ao mesmo tempo em que indicam que o apoio da família e a realização dos deveres de casa contribuem para diminuir os riscos de reprovação.

O estudo de Maurício Érnica e Érica Castilho Rodrigues (2020), realizado nos diferentes distritos do município de São Paulo, com o objetivo de analisar desigualdades de aprendizagem entre grupos de estudantes, também traz contribuições nesse sentido. Segundo os autores, questões como território, nível socioeconômico, raça e gênero são elementos que contribuem na formação de um padrão na cidade, sendo possível observar nas regiões com maior desigualdade que meninas e meninos pretos têm pior desempenho escolar, enquanto nos distritos com menor disparidade, os meninos pretos seguem em desvantagem. Outro estudo que focaliza o tema da desigualdade, associado à reprovação, foi elaborado por Frederico Alves Almeida e Flavia Pereira Xavier (2021), que se interessaram em pesquisar a distribuição de estudantes por turma e turno, a partir do cruzamento de informações como o Censo Escolar e resultados da Prova Brasil. A pesquisa realizada em escolas de uma rede municipal em Minas Gerais apresenta como um dos pontos relevantes a investigação acerca da distribuição e concentração dos chamados alunos repetentes, em turmas específicas, e os efeitos dessa organização na ampliação ou redução das desigualdades no desempenho desses estudantes.

No interessante estudo longitudinal realizado por Erisson Viana Correa, Alicia Bonamino e Tufi Soares (2015), os autores são enfáticos nas suas conclusões, ao afirmarem que não há evidências empíricas que corroborem a decisão de retenção dos alunos. O argumento de defesa tem sido que a repetência irá preparar os alunos melhor para o futuro, mas variados estudos ao longo de mais de meio século apontam em outra direção. Os autores destacam que os achados na pesquisa contradizem os que defendem a repetência e indicam como um dos seus impactos negativos mais evidentes o abandono escolar.

Raros têm sido os estudos que assumem como foco a compreensão das diferenças de índice e de características da reprovação, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Alguma atenção, no entanto, tem sido dada à transição entre essas duas etapas. É o caso do estudo desenvolvido por Ana Lorena Bruel e Tiago Lisboa Bartholo (2012), desenvolvido em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. O interesse dos autores foi compreender o que está envolvido no processo de escolha, pelas famílias, dos estabelecimentos que obtiveram bons resultados em avaliações nacionais, quando da transição dos alunos dos anos iniciais para os finais, em uma rede de ensino na qual há escolas que atendem apenas os anos iniciais, e outras, que atendem somente os anos finais. Há outros trabalhos nos quais se investigam aspectos psicológicos, práticas pedagógicas e opções de gestão, capazes de amenizar o impacto dessa transição. É o caso de Laíssa Prati e Marisa Eizirik (2006), Marisa Beatriz Hanff (2007) e Jamisson Angelo (2021), entre outros, que se dedicaram a investigar aspectos relacionados à transição entre as duas etapas do Ensino Fundamental. Em comum, tais estudos têm como ponto de partida a percepção de que há uma diferença entre uma e outra etapa, no que se refere aos índices de reprovação.

Ivoti como lócus de pesquisa

O Município de Ivoti, situado na Região Metropolitana de Porto Alegre, tem uma área total de 63,14 km² e uma população estimada em 23.800 pessoas, em 2018. Colonizado por imigrantes alemães, em 1826, completou 56 anos de emancipação política, em 2020. A “Cidade das Flores” se destaca por sua qualidade de vida, tendo IDHM de 0,784, atingindo a 9ª posição, no comparativo dentre os municípios do Rio Grande do Sul. Observe-se que o IDHM é composto por três indicadores: renda, longevidade e educação. No quesito educação, Ivoti assume o 3º lugar, na relação com os demais municípios do Estado do Rio Grande do Sul, correspondendo ao índice 0,729.

Ivoti conta com 21 estabelecimentos de ensino de Educação Básica, distribuídos por dependência administrativa, da seguinte forma: duas escolas estaduais², treze escolas municipais e seis escolas privadas. Essas escolas atendem a um total de 4.648 alunos, sendo 1.299 na Educação Infantil, 2.450 no Ensino Fundamental, 722 alunos no Ensino Médio, 106 Educação de Jovens e Adultos e 71 alunos da Educação Profissional. Esse total de alunos encontra-se organizado em 256 turmas, nas quais atuam 359 professores (INEP, 2017). O Ensino Fundamental público é atendido, na sua totalidade, pelas escolas municipais. O Ensino Médio é atendido por uma escola estadual. Das treze escolas que compõem a rede municipal, quatro são de Educação Infantil e nove são de Ensino Fundamental, das quais, três são Escolas do Campo³. Os alunos residentes no campo são transportados de uma localidade para outra, conforme as escolas em que estudam (as turmas estão distribuídas por faixa etária/anos escolares). Essas três escolas funcionam de forma integrada, inclusive promovendo, em parceria, a Educação Integral. A pesquisa que resultou na análise aqui apresentada abrangeu todas as nove escolas públicas de Ensino Fundamental existentes no referido município.

De acordo com o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2017), essas escolas atenderam 2.054 alunos, dos quais 1.086 (52,9%) estudavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 968 (47,1%) nos anos finais, organizados em 102 turmas. Para o total de docentes que atuam no Ensino Fundamental, 81 atendem os anos iniciais e 82 lecionam nos anos finais. As Taxas de Rendimento se apresentavam do seguinte modo, em Ivoti, no ano de 2017:

Tabela 2: Taxas de Rendimento em Ivoti – 2017

Ensino Fundamental			Anos iniciais			Anos finais		
Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
94,8	5,1	0,1	97,1	2,9	0,0	92,2	7,6	0,2

Fonte: INEP (2017) / Censo Escolar. Adaptado pelas autoras.

Esses resultados mostram um bom rendimento, considerando escolas públicas e privadas, se comparados às taxas do Brasil (com índice de 7,4 no total de reprovação no Ensino Fundamental,

² Uma delas foi municipalizada em 2019.

³ São classificadas como escolas rurais pelo INEP, mas definidas como Escolas do Campo no município.

sendo 10,1 nos anos finais, em 2017) e para o Rio Grande do Sul (que atingiu o índice de 11,0 no total de reprovação no Ensino Fundamental, sendo 16,0 nos anos finais, em 2017). No entanto, há duas questões importantes a considerar, na observação desses números. A primeira delas é o fato de que, em se tratando de uma região com tão bons resultados em termos de qualidade de vida, seria de se esperar resultados escolares muito mais favoráveis. A segunda questão está na acentuada diferença de taxa de reprovação, se comparados os anos iniciais (2,9%) e os anos finais (7,6%) (Tabela 2). Assim, Ivoti foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa por apresentar uma diferença importante entre os índices de reprovação dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma rede pública localizada em região onde não há graves problemas sociais. Ou seja, consideramos que essas condições de pesquisa nos permitem focalizar questões primordialmente escolares e/ou relacionadas às dinâmicas próprias da adolescência e juventude e seus eventuais confrontos com a cultura escolar⁴.

Análise das estatísticas de reprovação escolar e abandono em Ivoti

A análise das estatísticas baseou-se nos números produzidos pelo INEP⁵ e divulgados na base de dados MEC/INEP partir dos dados originais disponíveis na plataforma, o Departamento de Planejamento da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (DEPLAN/SEDUC) organizou tabelas, de modo a tornar mais fácil o uso dos números, para finalidades da gestão. Essas tabelas nos foram fornecidas pela DEPLAN/SEDUC delas, organizamos planilhas que permitiam a visualização da série histórica e a percepção das diferenças, por escolas. Elaboramos uma tabela com os números absolutos e com os percentuais de reprovações por ano letivo e ano/série, e outra com informações relativas aos índices de reprovação e números absolutos, em cada ano/série, no período de 2009-2018, por escola. Também organizamos tabelas que registram o abandono a cada ano letivo, por ano/série. Esse material serviu de base para as análises que serão apresentadas a seguir.

a) Os números de reprovados no período de 2009-2018 por escola

Ao longo do período analisado, o total de reprovações na rede municipal de Ivoti foi de 1.186 alunos (Tabela 3). O menor número anual de reprovados foi em 2014, com um total de 81 alunos, e o maior número de reprovações foi em 2010, com 152 reprovações.

⁴ A pesquisa segue em andamento, nas próximas fases serão realizadas entrevistas com professores e gestores com a finalidade de ampliar a compreensão acerca das características da reprovação escolar no município.

⁵ Agradecemos à Gorete Losada pela busca dos dados sobre Ivoti no site do INEP e organização das tabelas que serviram à análise.

Tabela 3: Número de reprovados por ano letivo e ano/série

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
2009	0	13	9	7	9	25	27	30	7	127
2010	0	15	5	5	9	39	35	35	9	152
2011	0	0	6	15	7	26	25	24	14	117
2012	0	0	20	18	14	30	24	22	8	136
2013	0	0	11	19	9	27	33	30	20	149
2014	0	0	9	17	9	22	14	7	3	81
2015	0	0	15	10	5	20	20	12	12	94
2016	0	0	5	11	13	34	29	12	12	116
2017	0	0	8	12	11	23	21	20	9	104
2018	0	0	17	15	10	28	20	12	8	110
TOTAL	0	28	105	129	96	274	248	204	102	1186

Fonte: INEP/Censo Escolar (2017). Adaptado pelas autoras.

Para avaliar o significado relativo desses totais, foi construída a tabela 4 com os percentuais anuais de reprovação de cada ano, do período 2009-2018, e depois um levantamento dessas informações por escola. Consideramos útil destacar, a cada ano letivo, as duas escolas com maiores índices de reprovação na rede municipal de educação.

Tabela 4: Número absoluto e Taxa de reprovação por escola

		Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F	Escola G	Escola H	Escola I
2009	Nº	1	2	1	1	73	5	3	19	22
	%	4,7	7,4	1,6	5	9,5	2,8	1,2	6,8	5,3
2010	Nº	0	1	5	0	78	9	7	19	33
	%	0	4,3	8,4	0	11,7	4,5	2,6	7,4	7,5
2011	Nº	4	0	7	0	67	2	10	18	9
	%	11,1	0	11,5	0	9,5	1	3,5	6,5	2,1
2012	Nº	2	0	1	2	82	8	12	20	6
	%	4,8	0	6,2	7,7	11,8	3,8	4,2	6,9	1,4
2013	Nº	1	0	5	0	80	6	7	33	16
	%	2,2	0	1	0	12	2,8	2,3	11,5	3,8
2014	Nº	2	0	4	2	51	2	8	2	10
	%	5,9	0	8,5	14,2	7,7	1	2,5	0,7	2,5
2015	Nº	3	0	5	0	50	3	12	13	10
	%	3	0	8,5	0	7,4	1,4	3,6	4,9	2,4
2016	Nº	3	0	1	1	72	3	14	15	7
	%	9,7	0	1,8	5,6	10,4	1,5	4	5,3	1,7
2017	Nº	1	0	4	1	66	6	2	4	20
	%	3,6	0	7	5	9,8	3,2	0,5	1,3	5,1
2018	Nº	1	0	2	4	58	10	1	23	11
	%	2,7	0	3,4	20	9	5,1	0,2	7,4	2,8

Fonte: INEP/Censo Escolar (2017). Adaptado pelas autoras.

Analisando esses dados, é possível constatar que, dentre as nove escolas de Ensino Fundamental que integram a rede municipal, apenas três delas não estiveram, em nenhum momento, ao longo do período de análise, dentre as duas escolas com maiores índices de reprovação: Escola F, Escola G e Escola I. Todas as outras, pelo menos alguma vez, tiveram índices elevados, quando comparadas às

demais. Outro aspecto que merece atenção, na observação dos índices: três escolas atendem apenas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e têm um número de matrículas significativamente menor do que as demais. Nesses casos, quando fizemos a conversão dos dados em percentuais, observamos que acabou por se produzir uma distorção que precisa ser aqui alertada, visto que, em escolas com poucos alunos matriculados, um único aluno reprovado gera um alto percentual. É o que ocorre na Escola D, em 2018. No entanto, como partimos da compreensão que no Ensino Fundamental a reprovação escolar deveria ser evento extremamente raro, não deixa de ser importante notar que, mesmo em uma escola pequena, a situação pode se apresentar com certa recorrência.

Em seguida, fizemos um levantamento dos índices de reprovação em cada ano/série, considerando as nove escolas da rede municipal. Não é de estranhar que a escola com os maiores índices de reprovação na rede de ensino, no quadro geral, seja também aquela que se destaca, quando analisamos a situação por ano/série. Analisando-se os números por ano/série, nessa escola, notamos que há registros de reprovação em praticamente todos os anos/séries, com exceção do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A concentração da ocorrência, no entanto, está nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. No 7º e no 9º anos, o fato se repetiu oito vezes, e no 6º ano, foram sete registros de maior índice de reprovação, quando comparado às demais escolas. No total, são 37 registros de maiores índices, em diferentes anos/séries, no período de 2009-2018. Como a Escola E se destaca na análise pela persistência dos registros de maiores índices de reprovação em relação às demais escolas da rede, adiante iremos nos deter no detalhamento dos números dessa escola. Duas escolas apresentam oito registros de maiores índices de reprovação: Escola A e Escola H. A primeira concentra quatro registros no 3º ano do Ensino Fundamental, três registros no 4º ano e um registro no 5º ano. Já a Escola H apresenta dois registros no 7º ano e os outros registros dispersos em seis diferentes anos do Ensino Fundamental. A Escola D tem seis registros de maiores índices de reprovação, distribuídos no 3º, 4º e 5º ano, com dois registros em cada um deles. Duas escolas apresentam quatro registros de maiores índices de reprovação. A Escola C, que tem três registros no 8º ano e um registro no 6º ano. A Escola I tem dois registros no 5º ano e um registro no 8º e outro no 9º ano. Analisando esse conjunto de dados, cabe destacar a situação da Escola A no 3º e 4º ano, principalmente por ser uma escola com número reduzido de alunos. Nesse caso, como já mencionado, é importante observar que a informação do índice de reprovação não leva a acréscimo de inteligibilidade. Por exemplo, em 2017, dos quatro alunos matriculados no 5º ano, um foi reprovado, correspondendo a 25% da turma. A taxa é muito mais alta que a das outras escolas, porque essa é uma escola muito pequena. Ainda assim, importa reiterar que, dado que o Ensino Fundamental é obrigatório e direito de todos, seria adequado que a reprovação fosse uma ocorrência tendente à inexistência, sobretudo em agrupamentos menores, em que é mais viável a individualização dos processos de ensino-aprendizagem.

Na Tabela 5, observa-se que em todas as escolas da rede municipal de Ivoti, em pelo menos uma ocasião, há algum índice de reprovação superior ao das demais escolas. Tal aspecto nos leva a afirmar que, com exceção da escola que concentra maior quantitativo de matrículas na rede municipal de ensino, não há significativas diferenças entre as escolas do município, com relação à reprovação. Ou seja, a ocorrência de reprovação não chega a ser preocupante em nenhuma delas, mas está longe de ser inexistente. É possível deduzir, portanto, que importa pouco o projeto pedagógico ou, se são

urbanas ou rurais, visto que em todas elas observa-se a ocorrência de reprovação escolar, sendo, em alguns anos, acentuados os percentuais observados. De qualquer modo, o mais importante não é a comparação entre as escolas (que no âmbito da pesquisa serviu principalmente para localizarmos a escola em que a situação se diferenciava do conjunto) e sim a percepção de que, mesmo em uma rede de ensino bem-organizada, a reprovação atinge a totalidade das escolas.

Nesse sentido, a hipótese que tem orientado a continuidade da pesquisa (em que está prevista a realização de entrevistas com professores e gestores da rede de ensino) é de que, na escola brasileira, há uma naturalização da reprovação. Embora considerada cada vez mais como uma ocorrência negativa e indesejável, a reprovação permanece sendo vista como inevitável, em alguns casos.

Aqui, consideramos produtivo fazer um paralelo com a questão dos acidentes de trabalho, conforme expressa na Política Nacional de Saúde do Trabalhador. No senso comum, a noção de acidente remete à ideia de ocorrências imponderáveis, imprevisíveis e, portanto, inevitáveis. No entanto, as políticas de prevenção a acidentes de trabalho buscam alterar essa lógica, promovendo o engajamento coletivo nas ações preventivas e assumindo que a meta é zerar a ocorrência de acidentes nos locais de trabalho. De igual modo, consideramos que seria salutar, para o avanço da garantia do direito à educação, que assumíssemos nas escolas de Ensino Fundamental uma postura coletiva de prevenção à reprovação, à semelhança do que muitas empresas fazem para prevenir acidentes de trabalho.

Tabela 5: Maiores índices de reprovação por escola, por ano/série

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Escola A*	-	-	2011 2012 2013 2015	2011 2014 2016	2017	-	-	-	-
Escola B*	-	2010	2009	-	-	-	-	-	-
Escola C**	-	-	-	-	-	2014	-	2011 2013 2015	-
Escola D*	-	-	2016 2018	2017 2018	2012 2014	-	-	-	-
Escola E**	-	-	2010 2014	2009 2010 2012 2013	2015 2016 2018	2009 2011 2012 2013 2016 2017 2018	2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018	2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016	2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016
Escola F**	-	-	2017	-	-	-	-	-	-
Escola G**	-	-	-	-	2011	2015	-	-	-
Escola H**	-	2009	-	2015	2013	2010	2009 2010	2018	2018
Escola I**	-	-	-	-	2009 2010	-	-	2017	2017

Fonte: INEP/Censo Escolar (2017). Adaptado pelas autoras.

* atende do 1º ao 5º ano.

** atende do 1º ao 9º ano.

b) Os anos/séries que mais reprovam

Quando olhamos para o número total de reprovações por ano/série, no período analisado, chamam a atenção as ocorrências no 6º, 7º e 8º anos. No caso do 6º ano, foram 274 reprovações, no 7º ano há o registro de 248 reprovações e no 8º ano o número é de 204 reprovações. Também os números percentuais são expressivos, indicando que a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental é um período que acarreta dificuldades para alunos e professores.

O padrão dos números permite aventar a hipótese de uma persistência das práticas de seletividade que vigoraram antes de 1971, quando era preciso ser aprovado no exame de admissão, para ingressar no ginásio. Os números sugerem que os professores, de algum modo, seguem buscando identificar e selecionar os alunos que supostamente não estariam aptos à continuidade dos estudos (ou, talvez, que ainda não estariam preparados para essa segunda etapa de escolaridade), como se estivesse mantida a lógica do período que precedeu o estabelecimento em lei de oito anos de escolaridade obrigatória. Evidentemente, para avançar nessas análises, seria necessário lançar mão de outros processos metodológicos, que extrapolam os propósitos deste artigo.

Não há, no período analisado, nenhuma reprovação registrada no 1º ano do Ensino Fundamental e, a partir de 2011, também deixa de ocorrer reprovação no 2º ano. Em 2006, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) determinou que os estabelecimentos de ensino deveriam realizar a “(...) avaliação por Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos” - Parecer CEEEd/RS n.º 644, 2006 (Rio Grande do Sul, 2006). Em 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) - Resolução CNE/CEB n.º 7, 2010 (Brasil, 2010), foram definidas orientação para que os três anos iniciais do Ensino Fundamental garantissem

a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010).

Diante disso, em concordância com as recomendações do Conselho Nacional de Educação, o CEEEd/RS publicou, em 2011, Parecer n.º 194 (2011), que mantinha a decisão de não “reter o aluno na passagem do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental e deixou a critério da mantenedora e das escolas a decisão de não reter o aluno na passagem do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental”. A decorrência desse conjunto de normativas é que, a partir de 2011, ficou desestimulada a reprovação no 2º ano do Ensino Fundamental. Observando-se a reprovação no 3º ano, quando poderia se esperar um aumento expressivo dos números, em função das novas determinações legais, o que mais se destaca é a grande variação: há anos em que a reprovação foi de 2,7% ou 3,1% e outros em que os índices são 11,1% ou 12,5%.

Ainda que se possa notar que há tendência de acréscimo nas reprovações no 3º ano, quando passa a existir o indicativo de restrição para retenção dos alunos cujo desempenho foi considerado insuficiente no 2º ano, não se trata de um aumento expressivo. Pela análise dos números, é possível supor que as reprovações apenas se deslocaram do 2º ao 3º ano.

Interessante notar que, com exceção da escola com maior número de matrículas no município, em geral não há reprovação no 9º ano do Ensino Fundamental. Isso contrasta com o fato de os números serem mais altos no 6º, 7º e 8º anos, do que nos cinco primeiros anos/séries. Três razões, talvez associadas, podem explicar essa situação. Uma delas remete ao fato de que pode haver a compreensão entre os professores de que, se o aluno chegou até o último ano/série desse nível de ensino, mesmo que apresente alguma lacuna, em termos de domínio do conhecimento, ele não deve ser impedido de obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Outra possibilidade é que tenham sido retidos nos anos/séries anteriores os alunos considerados com maiores fragilidades em termos de aprendizagem, chegando ao 9º ano apenas quando essas dificuldades foram superadas. Uma terceira explicação é que pode ser que os alunos com pior desempenho escolar abandonem aos poucos a escola e não cheguem, portanto, ao 9º ano. O abandono na rede municipal de Ivoti pode passar despercebido, dado que são baixos os números absolutos (Tabela 6). No entanto, importa observar que tais quantitativos só parecem pouco importantes se deixarmos de considerar que o Ensino Fundamental é obrigatório e direito de todos. Observe-se que, efetivamente, o abandono concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo alto inclusive no 9º ano:

Tabela 6: Número absoluto de alunos que abandonaram a escola por ano/série a cada ano letivo somadas todas as Escolas Municipais de Ivoti

Abandono por ano escolar	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL
2009					2	6	3	5	4	20
2010						2		2	3	7
2011							1		2	3
2012			1				1	1		3
2013			1			1	2	2	1	7
2014			1				1			2
2015						1	1	1		3
2016						1	1	1		3
2017							1	1		2
2018								1	1	2
TOTAL			3		2	11	11	14	12	53

Fonte: INEP/Censo Escolar (2017). Adaptado pelas autoras.

Como visto nas análises das tabelas anteriores, a Escola E esteve recorrentemente com maiores índices de reprovação, ao longo da série histórica de 2009-2018. Isso suscitou um olhar mais apurado para os índices dessa escola. É a maior escola do município e concentra o maior número de matrículas da rede em todos os anos do período analisado, tendo, em média, 33,7% do total de matrículas. Também é a única escola da rede que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todos os anos escolares (porém, os dados da EJA não estão incluídos nas análises apresentadas neste artigo).

Por concentrar um terço das matrículas, os índices dessa escola têm um grande impacto nas estatísticas de toda a rede de ensino. Portanto, optamos por aprofundar a análise dos números nessa escola em particular. A Tabela 7 apresenta os índices de reprovação da escola, no período 2009-2018:

Tabela 7: Número absoluto e percentual de alunos que reprovaram por ano/série a cada ano letivo na escola E

	1º A	2º A	3º A	4º A	5º A	6º A	7º A	8º A	9º A	TOTAL
2009	0	8	4	5	2	13	16	18	7	73
	0,0%	10,4%	6,7%	13,2%	2,5%	12,0%	12,8%	15,9%	7,1%	9,5%
2010	0	8	4	3	4	16	12	24	7	78
	0,0%	10,5%	5,4%	4,8%	9,1%	18,0%	13,3%	27,6%	11,1%	11,7%
2011	0	0	2	10	4	11	16	14	10	67
	0,0%	0,0%	2,7%	12,2%	5,6%	19,0%	20,0%	14,4%	14,5%	9,5%
2012	0	0	10	12	7	20	15	11	7	82
	0,0%	0,0%	11,1%	14,5%	9,0%	25,3%	27,3%	14,9%	7,4%	11,8%
2013	0	0	6	11	5	20	15	11	12	80
	0,0%	0,0%	6,6%	12,1%	6,4%	22,2%	21,7%	22,4%	17,9%	12,0%
2014	0	0	6	9	6	13	9	6	2	51
	0,0%	0,0%	9,0%	8,6%	6,2%	14,9%	11,2%	10,3%	4,9%	7,7%
2015	0	0	10	4	3	9	13	5	6	50
	0,0%	0,0%	12,5%	5,2%	3,0%	9,0%	16,2%	6,8%	12,2%	7,4%
2016	0	0	2	3	8	21	22	7	9	72
	0,0%	0,0%	3,1%	3,9%	10,8%	20,6%	21,2%	10,3%	12,9%	10,4%
2017	0	0	5	8	7	17	14	10	5	66
	0,0%	0,0%	7,5%	12,1%	8,0%	20,5%	15,2%	11,6%	8,3%	9,8%
2018	0	0	9	7	7	16	13	2	4	58
	0,00%	0,00%	11%	9,80%	10,90%	17,90%	17,80%	2,46%	5,55%	8,90%

Fonte: INEP/Censo Escolar (2017). Adaptado pelas autoras.

Nos dez anos analisados, o maior índice de reprovação da escola sempre esteve concentrado nos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. O 6º ano foi o ano que mais reprovou em 2014 (14,9% dos matriculados naquele ano/série), 2017 (20,5%) e 2018 (17,9%). O 7º ano foi o ano que mais reprovou em 2011 (20,0%), 2012 (27,3%), 2015 (16,2%) e 2016 (21,2%). O 8º ano foi o ano que mais reprovou em 2009 (15,9%), 2010 (27,6%) e 2013 (22,4%). As médias dos índices de reprovação dessas turmas são altas, oscilando entre 14,9% e 27,6%.

A média do índice de reprovação no período (2009-2018) do 6º ano é de 17,94%, oscilando entre 9% e 25,3%. O 7º ano tem índice médio de 17,7%, oscilando entre 11,2% e 27,3%. No 8º ano, a oscilação fica entre 2,46% e 27,6% e a média é de 13,7%. No 9º ano, os índices oscilam entre 4,9% e 17,9%, tendo como média 10,2%. Observa-se que a menor média de reprovação nos anos finais é a do 9º ano, não tendo sido esse ano/série escolar, em nenhum dos anos analisados, responsável pelo maior índice de reprovação da escola. No período considerado, a escola apresentou reprovações em todos os anos escolares⁶, a partir do 3º Ano. A média das taxas de reprovação dos anos finais foi de 14,9%, enquanto a média de reprovação dos anos iniciais foi de 8,1% (desconsiderando os dois primeiros anos escolares). A média geral da escola é de 9,87% de alunos reprovados, anualmente. Dos 677 alunos reprovados no período, 478 (70,6%) eram alunos dos anos finais. Chama a atenção a diferença dos índices de reprovação nas turmas de transição do 5º e 6º anos, sendo muito menor no 5º ano do que no 6º. No período avaliado, essa diferença praticamente nunca é menos que o dobro, chegando ao triplo e, em alguns anos, ao quádruplo. Interessante notar que, também nos anos

⁶ Vale lembrar que a partir de 2011 entrou em vigor a progressão continuada no Ciclo de Alfabetização. Assim, nesta análise especificamente, foram consideradas as turmas a partir do 3º ano.

iniciais, os maiores índices de reprovação não estão no último ano da etapa (ou seja, no 5º ano), mas naquele que o precede (o 4º ano). É como se houvesse algum constrangimento em reprovar os alunos no último ano de cada etapa (ou seja, no 5º e no 9º ano).

O maior índice de reprovação da escola ocorreu em 2013 (12,0% - 80 alunos). Nesse ano, o 6º, 7º e 8º anos apresentaram índices elevados (22,2%, 21,7% e 22,4%) e o 9º ano teve a maior taxa da série histórica estudada (17,9%). Já o menor índice apresentado pela escola foi em 2015 (7,4%), ano letivo em que o 6º ano apresentou o menor índice da série histórica (9%). Se considerados os números absolutos, observa-se que os 6º e 7º anos mantêm-se em alta em todo o período observado. O 8º ano teve seu ápice em 2010, com 24 alunos reprovados. Desde então, tem se observado decréscimo, até 2017, quando teve 10 reprovações, voltando a cair em 2018. O 5º ano se mantém relativamente estável, em faixa semelhante à do 9º ano que, no entanto, oscila um pouco mais.

Considerações finais

Neste artigo, o foco da análise esteve nas estatísticas educacionais, do município de Ivoti, situado no estado do Rio Grande do Sul, no período de 2009 a 2018. A intenção foi escrutinar os números que se referem à reprovação escolar, com especial atenção à caracterização das diferenças entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, no intuito de ampliar a compreensão sobre as características desse fenômeno, na escola atual. Partimos da compreensão de que, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e direito de todos, seria adequado que a reprovação fosse uma ocorrência rara, especialmente em redes de ensino pequenas e com boas condições para acompanhar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, o que se nota é que em Ivoti, como no Brasil em geral, a garantia do direito à educação para todos tem sido ainda um desafio a enfrentar. Em que pese a melhoria de índices escolares nas últimas décadas no país todo, que expressam a democratização da escola brasileira, quando se observam os números de perto, ainda se encontram crianças e adolescentes com retenção e/ou rupturas em seu percurso escolar. O intuito da pesquisa foi analisar informações quantitativas desse fenômeno em uma rede de ensino específica, como forma de aumentar a compreensão sobre os padrões atuais da reprovação escolar. A etiologia não constava entre os propósitos iniciais. De qualquer modo, convém destacar a importância de articulação de políticas, porque as razões da reprovação frequentemente extrapolam o domínio da escola.

Interessante notar que, historicamente, houve uma inversão na tendência dos números. No passado, a reprovação era sempre mais alta nos anos iniciais da escolaridade obrigatória, reduzindo-se progressivamente a cada série escolar, em função da evasão dos alunos cujos desempenhos não eram satisfatórios. Atualmente, com a implantação de políticas específicas para assegurar as aprendizagens na fase de alfabetização e evitar, ou mesmo impedir, a reprovação, tais ocorrências são inexistentes nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. No município estudado, no 3º, 4º e 5º anos, os índices de reprovação oscilam, com maiores percentuais no 4º ano, mas sempre menores que os dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, são especialmente o 6º, 7º e 8º anos que concentram, na rede municipal de Ivoti, os maiores índices de reprovação escolar. Isso sugere

que, mesmo as crianças com desempenho escolar considerado insatisfatório, tendem a seguir frequentando a escola, diferente do que acontecia antigamente. O abandono escolar é baixo no Ensino Fundamental, mas não inexistente. Por outro lado, os altos índices de reprovação nos anos finais alertam sobre a possibilidade de que a exclusão escolar esteja ocorrendo em práticas sutis na própria escola, configurando aquilo que Pierre Bourdieu (2012) denominou de “os excluídos do interior”.

Referências

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flávia Pereira. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, v. 37, n. 1, p. 109-131, 2021. <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105420>

ANGELO, Jamisson da Silva. O processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. *Revista Ícone*, v. 21, n. 1, p. 148-160, 2021. <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/11779>

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 217-227.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Brasil, 1971. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Brasil, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, Brasil, 2006. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

BRASIL. *Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, Brasil, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Brasil, 2013. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 303-328, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200004>

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 247-290, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alícia; SOARES, Tufi. O que aprende o aluno que repete? Uma análise sobre o efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd,

37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-4498.pdf>

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>

ÉRNICA, Mauricio; RODRIGUES, Érica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. 1-19, 2020.

<https://doi.org/10.1590/ES.228514>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, 2000.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GALLEGO, Rita de Cássia. *Usos do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-23, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230037>

GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). *História da Educação*, v. 19, n. 46, p. 19-40, 2015.

<https://doi.org/10.1590/2236-3459/50877>

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 61-76, 2003.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100007>

HANFF, Beatriz Collere Bittencourt. *A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para continuidade dos estudos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados Finais do Censo Escolar (redes municipais e estaduais) 2017*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 895-919, 2010. <https://www.scielo.br/j/cp/a/yhYfzdtgr9P9FZyszHfCvJH/?lang=pt>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, 2000. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HBB37BDKN7zbTtSr84vnw6M/?lang=pt>

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,

v. 94, n. 237, p. 364-389, 2013.

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/cTXmQ3xhTcwJPDwJPPRHsb/abstract/?lang=pt>

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144445>

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 289-298, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300008>

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>

RIBEIRO, Vanda Mendes; KASMIRSKI, Paula Reis; GUSMÃO, Joana Buarque de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CRAHAY, Marcel. Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, n. 34, p. 1-35, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer CEEEd/RS n.º 644/2006*, aprovado em 30 de agosto de 2006. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Rio Grande do Sul, Brasil, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer n. 194/2011*. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, face ao disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, especificamente quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental. Comissão de Ensino Fundamental, Conselho Estadual de Educação, Rio Grande do Sul, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

UNESCO. *Opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving*. Unesco Institute for Statistics, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Org.). *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP, 2010.

VALEZZI, Sílvia. *Práticas administrativas de Almeida Junior e expansão do ensino no estado de São Paulo entre 1935 e 1938*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

NATÁLIA GIL

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), Brasil; Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), Brasil.

DELCI HEINLE KLEIN

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), Brasil; Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti, Ivoti (RS), Brasil.

REGINA SCHERER

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), Brasil; Professora aposentada da rede municipal de Porto Alegre, Porto Alegre (RS), Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autor 1 – concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; colaboração na elaboração do texto final.

Autor 2 – análise e interpretação dos dados; colaboração na elaboração do texto final.

Autor 3 – análise e interpretação dos dados; colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Sem financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Dados serão fornecidos se solicitados.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

GIL, Natália; KLEIN, Delci Heinle; SCHERER, Regina. Reprovação escolar no Ensino Fundamental: análise da diferença dos índices nos anos iniciais e finais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e90026, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.90026>

O presente artigo foi revisado por Isabel Letícia Pedroso de Medeiros. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 28/02/2023

Aprovado: 20/06/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

